



Apprendistato e formazione psicosociale: un'esperienza di conduzione di moduli di socializzazione e competenze relazionali per apprendisti artigiani

RICCARDO SARTORI¹ – MARCO PERINI²

PROGETTI e ESPERIENZE

Il contributo riporta l'analisi di un'esperienza formativa, tenutasi nell'ambito dei percorsi di formazione previsti all'interno dei contratti di apprendistato, volta a facilitare lo sviluppo di competenze relazionali nei partecipanti attraverso l'utilizzo delle cosiddette illusioni ottico-geometriche e delle figure ambigue. Questi particolari strumenti sembrano essere ideali per consentire alle persone in formazione di entrare nella dimensione del dubbio su ciò che vedono, credono, pensano e dicono.

The paper reports on the analysis of a learning experience, in the training courses provided within apprenticeships, to facilitate the development of soft skills in participants through the use of so-called optical-geometrical illusions and ambiguous figures. These particular instruments seem to be ideal to allow trainees to enter into the dimension of doubt about what they see, they believe, think and say.



Introduzione

Come si legge al sito <http://www.nuovoapprendistato.gov.it>, l'apprendistato è un contratto di lavoro a contenuto formativo finalizzato a favorire l'inserimento dei giovani nel mondo del lavoro attraverso l'acquisizione di un mestiere e/o di una professionalità specifica. Si tratta di un *contratto a contenuto formativo* perché si caratterizza per l'alternanza di momenti lavorativi e momenti di formazione che si svolgono sia in impresa (addestramento) sia all'esterno (presso

¹ Ricercatore in Psicologia del lavoro e delle organizzazioni, CARVET, Università degli Studi di Verona.

² Formatore e tutor free lance. Attualmente sta collaborando con l'Università di Verona e con la Formazione Professionale della Provincia Autonoma di Bolzano.



strutture formative specializzate). Il contratto di apprendistato dà la possibilità all'azienda di assumere e formare le nuove professionalità ad un costo del lavoro vantaggioso. A fronte di questi vantaggi, il datore di lavoro assume l'obbligo di garantire una Formazione Professionale all'apprendista e di versargli un corrispettivo per l'attività lavorativa svolta.

La formazione psicosociale è un tipo di formazione d'aula che si fonda sull'approccio psicosociale di Kurt Lewin e la psicologia umanistica di Carl Rogers. Lewin è stato uno psicologo tedesco, pioniere della psicologia sociale, che si è formato nell'ambito della *Psicologia della Gestalt* ed ha fondato la metodologia formativa del *T-Group* (*T* sta per *Training*). Rogers è stato uno psicoterapeuta statunitense che ha messo a punto la metodologia formativa e psicodinamica del *Gruppo di Incontro*. La formazione psicosociale utilizza il gruppo di formazione e le dinamiche che è possibile stimolare tra i suoi membri per raggiungere obiettivi formativi quali: maggiore e migliore conoscenza di sé e degli altri; comunicazione interpersonale più efficace e soddisfacente; acquisizione di tecniche di conduzione della relazione e di gestione dei conflitti.

L'articolo riporta l'esperienza svolta dagli autori in qualità di formatori nei moduli di *Socializzazione* (4 ore) e *Competenze Relazionali* (16 ore) dei corsi rivolti agli apprendisti artigiani delle Regioni Veneto, Lombardia e Trentino Alto Adige nel decennio 1997-2007. L'esperienza risulta interessante perché, a partire da dispositivi psicologici classici (le illusioni ottico-geometriche e le figure ambigue messe a punto dalla *Psicologia della Gestalt*), prima apre uno stato di crisi in formandi poco avvezzi a mettere in discussione le loro modalità di percepire la realtà e di mettersi in relazione con l'altro (quindi di comunicare), poi si inserisce con interventi mirati a far assumere ai formandi modalità comunicative e relazionali più efficaci e soddisfacenti dal punto di vista sia degli obiettivi da raggiungere sia della relazione con l'altro.

L'articolo si basa su opere classiche di Lewin (1935, 1936, 1951), Rogers (1969, 1970, 1980) e del gestaltista triestino Gaetano Kanizsa (1991, 1997). Inoltre, costituisce un'ulteriore elaborazione del capitolo 7 del libro di Sartori e Rappagliosi (2012) dal titolo *Orientamento, formazione e lavoro. Dalla psicologia alle organizzazioni*, capitolo intitolato *L'uso delle cosiddette illusioni ottico-geometriche e delle figure ambigue nella formazione di giovani apprendisti artigiani*. Per meglio inquadrare il senso dell'intervento riportato nell'ottica degli obiettivi da raggiungere, iniziamo col fornire una panoramica dell'istituto dell'apprendistato.

1. L'istituto dell'apprendistato

La Legge Treu sull'Apprendistato³ (19.06.1997) cita: "L'apprendistato è uno speciale rapporto di lavoro in forza del quale l'imprenditore è obbligato ad impartire o far impartire all'apprendista *l'insegnamento* necessario per conseguire la capacità tecnica per diventare lavoratore qualificato, utilizzandone l'opera lavorativa" (corsivo nostro).

Declinazioni successive definiscono l'apprendistato come un contratto nel quale il datore di lavoro è tenuto a impartire e/o far impartire *l'addestramento* (quindi non più l'insegnamento, ma, semmai, un tipo particolare di formazione sul campo, *training on the job*) necessario affinché l'apprendista possa conseguire la capacità tecnica per diventare un lavoratore qualificato.

L'apprendistato viene anche definito un *contratto di lavoro a causa mista*, perché esso prevede, in aggiunta al rapporto di lavoro vero e proprio, che l'azienda si impegni a fornire agli apprendisti l'addestramento e la formazione necessari per diventare lavoratori qualificati. Le attività di addestramento hanno luogo *all'interno* dell'azienda, sul posto di lavoro, mentre le attività di formazione hanno luogo *all'esterno*, mediante la partecipazione a percorsi formativi certificati erogati al di fuori del posto di lavoro. In entrambi i casi, addestramento e formazione avvengono in orario di lavoro.

Lo scopo principale dell'apprendistato è quello di fornire una *qualificazione professionale* ai giovani che ne siano sprovvisti. Esso però non è l'unico. Nel caso ad esempio di giovani già in possesso di un titolo di studio post-obbligo o di attestato di qualifica professionale, l'apprendistato può costituire l'occasione per un'ulteriore preparazione professionale (valenza formativa dell'apprendistato) e/o per un eventuale inserimento lavorativo (valenza orientativa dell'apprendi-

³ L'istituto dell'apprendistato è passato attraverso le seguenti tappe legislative:

- Legge n. 25/55;
- DPR n. 1668/56;
- Legge n. 56/87;
- Legge n. 196/97;
- Circolare del Ministero del Lavoro n. 126/97;
- Decreto Ministeriale dell'8 aprile 1998;
- Circolare del Ministero del Lavoro n. 93/98;
- Decreto Ministeriale n. 179/99;
- Legge n. 263/99;
- Decreto Ministeriale n. 359/99;
- Decreto Ministeriale n. 22/00;
- Decreto Legislativo n. 276/03;
- Decreto Legislativo n. 133/08;
- Decreto Legislativo n. 167/11 (Testo Unico sull'Apprendistato);
- Legge n. 92/12.

stato). Esso inoltre può costituire un mezzo tramite il quale assolvere l'obbligo scolastico non completato.

Al sito <http://www.nuovoapprendistato.gov.it> si legge che l'apprendistato è distinto in 3 tipologie:

1. *Apprendistato per la qualifica e per il diploma professionale*: rivolto ai giovani di età compresa tra i 15 e i 25 anni compiuti che intendono conseguire un titolo di livello secondario superiore a validità nazionale, quali sono oggi – alla luce degli Accordi Stato-Regioni del luglio 2011 e del gennaio 2012 – le qualifiche e i diplomi rilasciati nell'ambito del sistema dell'Istruzione e Formazione Professionale; questo apprendistato è finalizzato anche all'assolvimento dell'obbligo di istruzione oltre che del diritto-dovere di istruzione e formazione fino a 18 anni;
2. *Apprendistato professionalizzante o contratto di mestiere*: rivolto ai giovani di età compresa tra i 18 (o 17, se in possesso di qualifica professionale) e i 29 anni compiuti, finalizzato al conseguimento di una "qualifica contrattuale". È la forma di apprendistato più diffusa, che mantiene un'ampia linea di continuità con il passato pur se in un nuovo quadro di ripartizione della competenza fra Stato e Regione che cerca di superare le criticità manifestate in passato;
3. *Apprendistato di alta formazione e ricerca*: rivolto ai giovani di età compresa tra i 18 (o 17, se in possesso di qualifica professionale) e i 29 anni compiuti, con una pluralità di finalità:
 - conseguimento di titoli di studio dell'istruzione secondaria di II grado e terziaria, quali: il diploma liceale, dell'istruzione tecnica e professionale; le certificazioni IFTS e ITS, i titoli universitari e di alta formazione (laurea, master di I e II livello, dottorato di ricerca);
 - espletamento del praticantato delle professioni ordinistiche;
 - inserimento di giovani nei ruoli di "ricercatore" nelle imprese.

L'apprendistato rivolto ai giovani artigiani rientra nella tipologia 2 (*Apprendistato professionalizzante o contratto di mestiere*). I datori di lavoro che assumono apprendisti di questo tipo godono di agevolazioni fiscali e incentivi economici, per usufruire dei quali essi si devono impegnare a fornire agli apprendisti l'addestramento e la formazione necessari per acquisire la qualificazione professionale. L'articolo 16 della menzionata Legge Treu ha valorizzato notevolmente i momenti di addestramento e formazione, stabilendo che ogni apprendista sia affiancato da un tutor aziendale, referente per l'addestramento, e che agevolazioni ed incentivi agli imprenditori *non* trovino applicazione in caso di mancata partecipazione degli apprendisti alle iniziative di formazione esterna all'azienda.

Per questi motivi, è necessario che nel contratto di apprendistato il datore di lavoro precisi:



1. le *prestazioni* che saranno richieste all'apprendista sul luogo di lavoro;
2. l'*addestramento* che gli sarà impartito all'interno dell'azienda;
3. la *formazione* che riceverà in strutture esterne;
4. la *qualifica professionale* che sarà conseguita dall'apprendista al termine del rapporto di apprendistato.

Vediamo allora in cosa consiste la formazione impartita agli apprendisti al di fuori dell'ambiente di lavoro.

2. Le caratteristiche dei corsi di formazione per apprendisti

Il Decreto Ministeriale del 07.10.1999 stabilisce che le iniziative di formazione esterne all'azienda e rivolte agli apprendisti devono:

1. presentare una dislocazione territoriale tale da agevolarne la frequenza;
2. essere coerenti rispetto al loro settore di attività professionale.

Pertanto:

- a. da una parte il datore di lavoro – per poter beneficiare delle agevolazioni – deve consentire ai propri apprendisti di frequentare i corsi di formazione a loro dedicati;
- b. dall'altra, tali corsi devono essere proposti al datore di lavoro dall'Amministrazione Pubblica competente, la quale allora non deve limitarsi ad organizzarli, ma ha anche il compito di inoltrare all'azienda formale proposta di partecipazione.

A tale riguardo, con la Circolare n. 78 del 09.11.2000, il Ministero del Lavoro ha specificato che gli apprendisti sono tenuti a partecipare alle iniziative di formazione loro dedicate *per l'intera durata delle stesse*. Eventuali assenze sono ammesse solo per cause contrattualmente previste ed imputabili unicamente agli apprendisti (e non quindi per iniziativa o volontà di tutor aziendali e datori di lavoro). Tali assenze, inoltre, devono essere debitamente documentate e certificate, oltre che colmate mediante le apposite iniziative di recupero programmate allo scopo, in modo tale che tutti gli apprendisti possano raggiungere il monte ore di formazione contrattualmente prevista per loro in relazione ad ogni singolo anno di apprendistato. Soltanto in caso di comprovata mancanza di iniziative di recupero disponibili sul territorio, all'apprendista è concesso di usufruire di una parziale formazione esterna all'azienda. Il numero totale di ore, tuttavia, non può essere inferiore all'80% delle ore annualmente previste dal suo contratto di apprendistato. Tutta la formazione effettuata dall'apprendista viene registrata in un apposito *libretto formativo*, il quale resta in dotazione della persona anche in caso di licenziamento, perdita o cambio di lavoro.



In attuazione di quanto previsto dal già citato articolo 16 della Legge Treu, il Ministero del Lavoro ha emanato specifiche disposizioni relative ai contenuti e agli obiettivi delle attività esterne di formazione degli apprendisti, stabilendo che le stesse devono essere strutturate in forma modulare e che i contenuti di tale formazione devono essere articolati come segue:

1. *Contenuti a carattere trasversale*: eventuale recupero di conoscenze linguistico-matematiche (per apprendisti in obbligo formativo), socializzazione e competenze relazionali, conoscenze organizzative e gestionali, conoscenze economiche; in questo contesto, una parte dell'attività formativa deve essere riservata alla disciplina del rapporto di lavoro, all'organizzazione del lavoro, alle misure collettive di prevenzione e ai modelli operativi per la tutela della salute e della sicurezza sui luoghi di lavoro; l'obiettivo di questi moduli è quello di far sviluppare agli apprendisti la capacità di relativizzare e decentrare, quindi di lavorare assieme agli altri, cooperare, fare gruppo e rispettare le norme di sicurezza per l'incolumità propria e degli altri;
2. *Contenuti a carattere professionalizzante di tipo tecnico-scientifico ed operativo*: essi sono differenziati in funzione delle singole figure professionali; in questo contesto devono essere sviluppati anche i temi della sicurezza sul lavoro e dei mezzi di protezione individuali, propri della specifica figura professionale; l'obiettivo di questi moduli è di approfondire anche in sede teorica specifici aspetti del lavoro degli apprendisti.

Una parte della formazione rivolta agli apprendisti riguarda dunque il saper stare assieme, comunicare e collaborare con altri individui, sviluppando flessibilità di pensiero e azione. A questo proposito, e come accennato, l'articolo riporta l'esperienza svolta dagli autori in qualità di formatori nei moduli di *Socializzazione e Competenze Relazionali* dei corsi rivolti agli apprendisti artigiani delle Regioni Veneto, Lombardia e Trentino Alto Adige nel decennio 1997-2007.

3. L'esperienza di formazione: caratteristiche dei partecipanti

Nel decennio considerato (1997-2007), abbiamo svolto attività di formazione nell'ambito di circa 4 corsi l'anno, con 12-15 partecipanti per corso, tutti apprendisti artigiani di età compresa tra i 16 e i 27 anni (fascia modale: 17-20). Sono stati quindi coinvolti nell'intervento un numero di apprendisti artigiani compreso all'incirca tra 480 e 600. Negli anni il numero di stranieri in aula è progressivamente aumentato, il che, se da un lato ha reso più difficile la gestione dell'intervento formativo, dall'altro ha però creato le condizioni per constatare l'universalità e la trasversalità.



4. L'esperienza di formazione: la socializzazione

La fase di socializzazione (prime 4 ore di corso) ha tipicamente inizio con la presentazione di ciascun partecipante agli altri e, nel caso in questione, si è concretizzata nel far sì che ogni formando fornisse informazioni su di sé relative all'età, alla provenienza geografica, agli studi compiuti, all'inserimento lavorativo e ad altre informazioni ancora. Inoltre, a ciascun formando veniva chiesto di esprimere un giudizio da 1 a 5 su "quanto contento sei di essere qui" e di motivare il proprio voto, in modo da cominciare ad esplicitare e socializzare sensazioni e umori all'interno dell'aula.

Giudizi e commenti relativi ai voti non sono risultati quasi mai lusinghieri. Emblematici in questo senso sono i voti negativi forniti un po' spavalidamente e forse anche ironicamente (ma sinceramente) da qualche apprendista ("meno 10!"), così come i diversi "zero" ottenuti ("zero! Per niente proprio!") o i mezzi punti giustificati con il brutto tempo, la pioggia, la noia o altro ancora (come ad esempio "da 1 a 5 direi 0,5 perché fuori piove e almeno qui non mi bagno").

Oltre ad essere una fase di conoscenza reciproca ed espressione del proprio stato d'animo, la socializzazione aveva il compito specifico di rilevare:

1. *motivazioni e aspettative* dei partecipanti rispetto al corso che stavano per intraprendere;
2. *vissuti personali* rispetto al mondo della scuola (lasciato) e a quello del lavoro (intrapreso).

Come precedentemente detto, i corsi sono obbligatori per Legge, il che, nel caso specifico, ha avuto almeno due conseguenze:

1. I formandi, spesso anche molto giovani, con un percorso scolastico non di rado accidentato e con vissuti e ricordi della scuola tendenzialmente negativi, si sono presentati ai corsi con una scarsa motivazione intrinseca alla partecipazione (la motivazione estrinseca legata all'ottenimento della qualifica professionale, invece, è risultata sempre molto elevata). A dimostrazione di ciò, riportiamo il fatto che il primo giorno di ogni corso è sempre accaduto che uno o più apprendisti abbiano cercato di convincere i docenti e/o gli organizzatori del corso che loro non dovevano essere lì. Alcuni si sono anche presentati con una "carta" scritta e firmata dal tutor aziendale e/o dall'imprenditore – molto spesso la stessa persona fisica – la quale, secondo loro, avrebbe dovuto dimostrare che nella loro chiamata al corso c'era un errore. In nessuno dei casi capitati questo è risultato vero, nemmeno dopo verifica, per cui l'apprendista, che inizialmente aveva tentato di liberarsi di questa incombenza, è stato poi praticamente obbligato di nuovo a stare in un posto dove non voleva stare. Oltre a questi episodi, indicativi di un certo atteggiamento (e spiacevoli a tratti), è interessante notare che non pochi





apprendisti, proprio perché molto giovani e con il ciclo di studi obbligatori concluso da poco, hanno vissuto piuttosto male questa “forzata ri-chiamata alla scuola” (è così infatti che molto spesso vengono vissuti questi corsi di formazione) e si chiedevano come mai una simile “sfortuna” fosse capitata proprio a loro, loro che ormai credevano di aver saldato i conti con la scuola una volta per tutte, di essersi “salvati” dall’obbligo di andarci tutte le mattine e di poter finalmente lavorare in pace, quindi guadagnare (rispetto a quest’ultimo punto, si veda anche Sartori e Ceschi, 2013);

2. I datori di lavoro dei partecipanti, i quali, come accennato, sono spesso anche i loro tutor aziendali – i tutor aziendali vengono di norma incontrati nelle ore a loro appositamente dedicate per spiegare cosa viene insegnato agli apprendisti in aula – vivevano anche molto male il fatto che per alcuni giorni la settimana (di solito due) uno o più dei loro dipendenti apprendisti fossero lontani dal posto di lavoro – quindi non producessero – soprattutto quei datori di lavoro con realtà lavorative piccole e con pochi dipendenti. Il fatto inoltre che i corsi siano obbligatori e già strutturati dal punto di vista dei moduli previsti, faceva sì che essi sentissero come se le loro specifiche esigenze di formazione nei confronti dei loro apprendisti non venissero prese in debita considerazione. Ciò li irritava anche molto e tale stato di insoddisfazione generale si trasmetteva facilmente agli apprendisti, i quali quindi, oltre a venire ai corsi con una motivazione intrinseca scarsa o inesistente (“questi corsi non servono a niente”), avevano anche la sensazione di fare qualcosa di sbagliato nei confronti dei loro datori di lavoro (“il mio capo non è contento che io venga qua”).

Tutto ciò, com’è facile intuire, poteva invalidare un’iniziativa formativa che poteva rivelarsi invece un’opportunità di crescita e sviluppo culturale sia per i partecipanti al corso, sia per i datori di lavoro. In casi come questo, risulta importante cercare di arginare i potenziali effetti devastanti che motivazione scarsa da un lato e senso di colpa dall’altro possono avere su uno svolgimento regolare e proficuo del corso. Curare questi aspetti significa innanzitutto farli emergere, in modo che vengano esplicitati e se ne possa parlare e discutere, ottenendo così, anche attraverso uno sfogo emozionale guidato, la risoluzione di conflitti intrapsichici e relazionali che altrimenti interferirebbero negativamente con gli obiettivi della formazione (Carli e Paniccia, 1999).

Naturalmente ci sono stati anche casi di apprendisti e datori di lavoro che accettavano senza troppe lamentele la realtà dei corsi o che, addirittura, lungi dal lamentarsi, erano ben contenti di poter usufruire di questa opportunità di formazione e sviluppo. Non di rado, però, motivazione intrinseca alla partecipazione e soddisfazione da parte dei datori di lavoro per l’opportunità offerta ai propri apprendisti andavano di pari passo: apprendisti contenti di frequentare il



corso avevano alle spalle datori di lavoro e tutor aziendali altrettanto soddisfatti (o che comunque non si lamentavano apertamente e con loro delle assenze, dell'inutilità dei corsi, dell'abbassamento di produttività ecc.).

D'altra parte gli incontri con i tutor aziendali degli apprendisti (due incontri di 4 ore ciascuno), oltre a ricordare loro che il corso è obbligatorio e che è grazie alla Legge sull'apprendistato se gli imprenditori possono usufruire di tutta la serie di vantaggi economici e sgravi fiscali di cui sono a conoscenza, hanno anche lo scopo di mostrare il senso della formazione erogata, il programma del corso, le competenze che gli apprendisti andranno a sviluppare ecc. il tutto nell'ottica di condividere e far sì che i tutor aziendali, sentendosi coinvolti, non scarichino sugli apprendisti lamentele, malumori, critiche ecc.

Da quanto detto fin qui, dovrebbe risultare chiaro che il clima all'interno di un'aula di apprendisti artigiani solo raramente è tale da essere favorevole fin dall'inizio ad un intervento di formazione in cui la trasmissione dei contenuti da parte dei docenti e l'apprendimento degli stessi da parte dei formandi sono facilitati dall'atteggiamento di questi ultimi, non fosse altro per il fatto che gli apprendisti adottano o cercano di adottare all'interno dell'aula di formazione lo stesso atteggiamento che hanno imparato ad assumere quando, a scuola, si preparavano già a far finta di ascoltare un professore che per loro non aveva nulla di interessante da dire.

Il più delle volte, allora, tale clima rispecchia:

1. le *resistenze* dei partecipanti ad imparare cose nuove, soprattutto teoriche e non immediatamente collegabili al loro lavoro di artigiani;
2. le loro *perplexità* sul fatto di essere lì, in quell'aula, di nuovo seduti come a scuola, circondati da persone sconosciute;
3. i loro *dubbi* sull'utilità di simili iniziative ("a cosa mi può servire passare delle ore qui invece che in azienda dove imparo quello che mi serve per il mio lavoro?");
4. la loro *poca voglia* di star seduti in "classe" e di ascoltare quello che ha da dire la persona che, dritta davanti a loro, ricorda tanto un professore...

Per tutti questi motivi è importante, in questo come in altri casi di formazione erogata obbligatoriamente a persone che altrimenti non sarebbero in alcun modo lì sedute davanti a noi, impedire che esse assumano il ruolo a loro fin troppo noto dello "scalda-banco", ruolo che si traduce nel recitare la parte di coloro che sono presenti in aula solo fisicamente, con il corpo, mentre mente, anima e cuore chissà dove sono. Il fatto che certi corsi siano tenuti in orario di lavoro dà ai docenti della socializzazione l'opportunità di ricordare agli apprendisti che quella che si prestano a fare non è *scuola* ma *formazione* (spiegando le differenze tra le due e iniziando con lo scrivere alla lavagna la parola scuola barrata poi da una croce sopra). Inoltre, come accennato, è importante far emergere

il malcontento che inevitabilmente provano gli apprendisti in aula, esplicitarlo, rassicurando nel contempo i partecipanti al corso che la formazione in aula non prevede una valutazione in grado di sospendere il contratto di apprendistato (cosa che costituirebbe per loro un'ovvia e comprensibile minaccia) e ricordando che tale formazione rappresenta un'opportunità di crescita, confronto reciproco e apprendimento offerta loro in quanto apprendisti (quindi lavoratori ancora in formazione).

5. L'esperienza di formazione: le competenze relazionali

Per i motivi riportati nel paragrafo precedente, diventa importante per i docenti saper rendere le lezioni interessanti, interattive, contestualizzate alle realtà lavorative dei giovani apprendisti ecc. Nel caso specifico, erogando noi servizi di formazione finalizzati all'assunzione di atteggiamenti piuttosto che all'acquisizione di conoscenze e/o all'apprendimento di contenuti specifici, abbiamo trovato utile avvalerci, negli interventi sulle competenze relazionali (16 ore), di immagini belle, attraenti ed affascinanti, oltre che spiazzanti, come le cosiddette *illusioni ottico-geometriche* e le *figure ambigue*. Questo, peraltro, consente, almeno in parte e in una fase iniziale, di escludere il mezzo linguistico, ostico sia nel caso di italiani più avvezzi al proprio dialetto locale che all'idioma nazionale, sia nel caso di stranieri con una conoscenza dell'italiano ancora scarsa.

Uno degli argomenti trattati all'interno del modulo è quello della percezione degli oggetti del nostro mondo fisico e sociale legata alla valutazione delle persone che ci circondano e quindi al conseguente stile comunicativo adottato nei loro confronti (passivo, assertivo o aggressivo).

I giovani apprendisti artigiani sono caratterizzati spesso da rigidità mentale e credono che le cose siano come loro le vedono. Questo tipo di pensiero ha su di loro delle conseguenze concrete, a livello di comportamento, e si traduce in:

1. *chiusura* verso interpretazioni della realtà diverse dalla loro;
2. *irrigidimento* e *arroccamento* su posizioni che possono altrettanto legittimamente essere rigettate, confutate, criticate o più semplicemente discusse;
3. *scarsa flessibilità*.

Le illusioni ottico-geometriche e le figure ambigue, con l'evidenza che portano con sé, hanno il potere di mettere in discussione le capacità di valutazione dei formandi e quindi di porre le basi per discussioni di gruppo interessanti, fertili, ma soprattutto utili dal punto di vista dell'assunzione di atteggiamenti relativizzanti nei confronti della realtà.

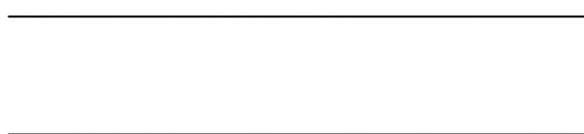
Riportiamo qui di seguito la parte di intervento sulle competenze relazionali



che prevede l'utilizzo delle illusioni ottico-geometriche e delle figure ambigue, quale sistema per scardinare convinzioni legate alla sicurezza delle proprie percezioni e delle conseguenti valutazioni e quale premessa indispensabile per procedere poi con la trattazione degli stili comunicativi e relazionali in azienda (questa parte dell'intervento non viene riportata in questa sede).

Il punto di partenza dell'intervento è costituito dalla Figura 1.

Figura 1 – *I due segmenti, fisicamente paralleli e di uguale lunghezza, vengono giudicati tali dai formandi*



Se alle persone viene presentato frontalmente questo stimolo (intendendo per stimolo "oggetto presentato ad un soggetto") e viene chiesto loro di produrre una valutazione di questi due segmenti, ovverosia di dire come sono, la risposta in assoluto più frequente (per non dire l'unica) è che essi sono "paralleli e di uguale lunghezza". In realtà non si ottengono mai risposte espresse tutte esattamente in questa forma, ma, in ogni caso, tutte le risposte fornite dalle persone cui viene sottoposto questo tipo di stimolo possono essere assimilate a quella espressa con linguaggio geometrico che dice, appunto, che essi sono due segmenti paralleli di uguale lunghezza, tanto è vero che, se alla fine ai formandi si suggerisce: "sono due segmenti paralleli di uguale lunghezza?", tutti concordano con questa definizione. Tutti.

Questo suggerimento da parte dei formatori conviene venga dato solo dopo che si è fatto un opportuno giro di tavolo nel quale ciascun partecipante al corso è stato interpellato individualmente sulla questione del: "che cosa vedi *qua*, davanti a te? Come può essere descritto questo disegno? Vedi altro?". È importante insistere affinché ciascuno dia una descrizione quanto più possibile precisa e accurata, ma soprattutto esaustiva, di ciò che vede di fronte a sé, in modo tale che nessuno abbia l'impressione che la risposta della persona che lo ha preceduto valga più della sua o che, detta quella, non si possa far altro che dirsi d'accordo, senza aggiungere altro.

Quando poi si chiede ai formandi di dire come mai questo tipo di stimolo viene valutato o descritto come due segmenti paralleli di uguale lunghezza, la risposta ovvia e frequente (per non dire unica) è che si vedono due segmenti paralleli di uguale lunghezza perché di fatto, in realtà, essi *sono* due segmenti paralleli di uguale lunghezza. Anche in questo caso, ciascun formando va sollecitato per bene affinché produca una sua spiegazione del fatto che tutti, *li*, vedono due segmenti paralleli di uguale lunghezza.



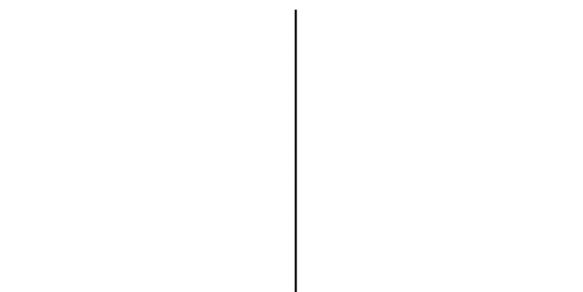
Crediamo sia facile intuire a questo punto l'irritazione e l'insofferenza con cui certe persone rispondono, dato che molti formandi considerano (ovvero valutano) la domanda senza senso e la risposta ovvia. In verità è molto importante capire se i formandi hanno altre interpretazioni da dare, o spiegazioni da fornire, ma, anche dopo varie sollecitazioni, insistenze e "punzecchiamenti", le risposte fornite non si discostano molto da quella originaria e di fatto possono essere assimilate a quella.

Così alla fine si cerca di far convergere i formandi su una risposta comune che potrebbe suonare più o meno così: "si vedono due segmenti paralleli di uguale lunghezza perché essi *sono fisicamente* due segmenti paralleli di uguale lunghezza. La realtà fisica corrisponde alla realtà (psicologica) percepita. Di conseguenza la valutazione è in linea con quanto rappresentato".

Questa prima parte dell'esercitazione può apparire ad alcuni priva di significato o banale e può suscitare in alcuni o tutti gli apprendisti un senso di assurdità e di non capire dove si sta andando a parare o dove si vuole arrivare. Essa tuttavia è fondamentale alla buona riuscita dell'esercitazione stessa ed è funzionale agli sviluppi successivi.

Una volta stabilito che i formandi non hanno altro da aggiungere su questo punto, si passa a mostrare loro la seconda figura-stimolo. Si tratta della nota *Illusione della Verticale* (Figura 2).

Figura 2 – I due segmenti, fisicamente perpendicolari e di uguale lunghezza, vengono giudicati di diversa lunghezza dai formandi



Ancora una volta si chiede ai formandi di produrre una valutazione dei due segmenti, ovvero si chiede di dire come sono. In questo caso la risposta in assoluto più frequente (per non dire l'unica) è che essi sono due segmenti perpendicolari di cui uno, quello verticale (detto anche segmento-altezza), più lungo e l'altro, quello orizzontale (detto anche segmento-base), più corto. Naturalmente anche stavolta non si ottengono valutazioni espresse tutte nello stesso modo, ma comunque esse sono tutte assimilabili a quella appena fornita, tanto è vero che,



al solito, quando si chiede ai formandi se i due segmenti, di cui uno verticale e uno orizzontale, sono perpendicolari e di lunghezza diversa (più lungo quello verticale e più corto quello orizzontale) tutti, ma proprio tutti, rispondono “sì” e si dicono d’accordo con questo tipo di valutazione.

Al solito si chiede ai formandi di dire come mai lo stimolo viene valutato in questo modo, vale a dire come due segmenti perpendicolari di cui uno (quello verticale) più lungo e uno (quello orizzontale) più corto; e, al solito, tra l’irritazione e l’insofferenza generale, la risposta è che i due segmenti *sono così*, vale a dire uno più lungo e uno più corto, uno orizzontale e uno verticale. È importante che i formandi a questo punto siano convinti del fatto che i segmenti da loro valutati (sia i due paralleli, sia i due perpendicolari) siano come loro li hanno visti. Non ci sono capitate situazioni diverse, molto probabilmente questo è dovuto al fatto che i formandi non hanno mai visto le figure da noi mostrate loro e non sono quindi consapevoli dell’“inganno” in cui li si sta per trarre.

L’inganno, com’è noto, consiste nel fatto che i due segmenti perpendicolari hanno la stessa lunghezza - se confrontati tra di loro - e sono lunghi tanto quanto i due segmenti paralleli mostrati in precedenza. Una semplice verifica con righello alla mano può rendere ragione di ciò. A questo punto i formandi sono sufficientemente sorpresi e costernati da prestare attenzione a ciò che i docenti hanno da dire in proposito.

L’esempio dei segmenti paralleli presenta un’analogia e una differenza con l’esempio dei segmenti perpendicolari: l’analogia è che in entrambi i casi tutti i formandi concordano sulle valutazioni fornite (di uguaglianza dei segmenti in un caso, di diversità nell’altro); la differenza è che nel primo caso le risposte fenomeniche dei formandi (ovverosia le loro percezioni e le loro conseguenti valutazioni) si accordano con la stimolazione fisica costituita dai due segmenti fisico-geometrici (ovvero: realtà fisica e realtà psicologica coincidono); nel secondo caso, invece, c’è una discrepanza evidente tra le risposte dei formandi (ovvero le loro percezioni e le loro conseguenti valutazioni) e la stimolazione fisica costituita dai due segmenti fisico-geometrici (ovvero: realtà fisica e realtà psicologica non coincidono). Eppure, lo ripetiamo, in entrambi i casi tutti i formandi si trovano unanimemente d’accordo sulle valutazioni espresse. Tutti.

Una volta che i formandi si rendono conto di come stanno realmente le cose (dove per realmente si intende da un punto di vista fisico-geometrico) si fanno ancora due domande:

1. Perché nella seconda figura mostrata succede di vedere e quindi valutare i due segmenti come diversi in lunghezza?
2. Che cosa si può imparare dal fenomeno appena visto?

Alla prima domanda i formandi in genere non sanno cosa rispondere. Qualcuno attribuisce la distorsione al segmento verticale (che quindi è come se si



allungasse), altri a quello orizzontale (che subirebbe quindi una sorta di contrazione), ma nessuno riesce a produrre una vera spiegazione del fenomeno. Qualcuno ha azzardato la possibilità che il segmento verticale venga visto come più lungo per una sorta di fenomeno che avrebbe una qualche somiglianza col fatto che i bambini vedono gli adulti come più grandi di quello che sono o che le persone fotografate dal basso sembrano più alte.

Alla seconda domanda le risposte più frequenti sono che “*le apparenze ingannano*”, che dare giudizi affrettati equivale molto spesso a fare degli errori (errori di valutazione appunto) e che “fintanto che non si è approfondito un discorso” o “non si sa bene come stanno le cose” sarebbe meglio astenersi da ogni giudizio.

Quello che sfugge a tutti coloro che fanno questo tipo di considerazioni (ed è bene farlo notare) è che il segmento verticale *continua* ad apparire più lungo di quello orizzontale, anche se una persona rimane davanti alla figura per molto tempo, oppure anche se la figura viene adeguatamente esplorata (ad esempio per mezzo di un righello).

Di più: il segmento verticale continua ad apparire più lungo di quello orizzontale anche dopo che abbiamo saputo, ci è stato detto e abbiamo verificato di persona come stanno *realmente* le cose. Tanto è vero che è possibile chiedere alle persone di accorciare il segmento verticale o, viceversa, di allungare il segmento orizzontale fintanto che i due segmenti non appaiano come di uguale lunghezza e vengono quindi valutati come tali anche se fisicamente non lo sono più. Anni di studi e ricerche nell’ambito della Psicofisica, della Psicologia della Gestalt e della Fenomenologia Sperimentale lo dimostrano (e al giorno d’oggi, grazie alle tecnologie informatiche e ai software dedicati, è possibile fare questa prova in aula coi formandi).

Ciò che invece non viene menzionato quasi mai spontaneamente dai formandi è che sono le nostre percezioni e le conseguenti nostre valutazioni di un oggetto, evento o situazione ad influenzare il nostro comportamento, non come stanno *realmente* le cose. È come se le persone pensassero che valutare il segmento verticale più lungo di quello orizzontale sia uno sbaglio di cui bisogna rendersi conto e basta. E questo nonostante poi si rendano pure conto che anche in seguito essi continuerebbero a valutare il segmento verticale più lungo di quello orizzontale (perché di fatto lo vedono così) se solo non sapessero come stanno *veramente* le cose. Ma essi dicono: “Ora sappiamo come stanno le cose. Le nostre valutazioni devono tener conto di questo e quindi cambiare. Bisogna fare attenzione e approfondire le cose: solo così si possono fare valutazioni certe, sicure, vere”.

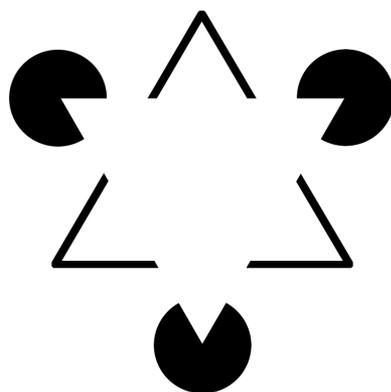
Fare attenzione e approfondire le cose equivale, per i formandi, al munirsi di righello e verificare come stanno le cose da un punto di vista fisico-geometrico

prima di giudicare e fare valutazioni. Per loro è *vero* che i segmenti sono uguali piuttosto che diversi. Il *loro vero* è quello della fisica e della geometria, non quello delle proprie percezioni.

A questo punto però può cominciare la discussione. Non è detto infatti che tutti siano d'accordo su questo punto (anche se, a dire il vero, è facile che la grande maggioranza del gruppo la pensi in questo modo). Inoltre, quand'anche tutto il gruppo fosse d'accordo sull'insegnamento che le immagini appena mostrate porterebbero con sé, il docente può sempre voler fare l'avvocato del diavolo e sostenere un altro punto di vista che il gruppo deve prendersi la briga di confutare e che magari alla fine riesce persino a minare alcune delle più incistate sicurezze.

Per farlo, tiriamo fuori di solito a questo punto il cosiddetto *Triangolo di Kanizsa* (vedi Figura 3), in cui non è possibile non vedere il triangolo bianco dalla punta in giù, in realtà inesistente da un punto di vista fisico-geometrico. In verità il Triangolo di Kanizsa costituisce un potente mezzo per costernare gli apprendisti sul fatto che *vedono ciò che non esiste* e continuano a vederlo anche quando sono resi persuasi del fatto che lì, nel cosiddetto Triangolo di Kanizsa, di triangoli non ce ne sono... Se quello fosse un segnale stradale, il nostro comportamento di guidatori ne verrebbe influenzato, a dispetto della non esistenza fisica del triangolo!

Figura 3 – Il triangolo di Kanizsa



Altra cosa che non viene mai menzionata spontaneamente dai formandi è che, in questo tipo di valutazioni, si raggiunge sempre l'unanimità, siamo tutti d'accordo, anche se poi, *dopo* (dove per dopo s'intende: "*dopo aver scoperto l'inganno*") l'imbarazzo provato per aver sbagliato valutazione induce qualcuno a giustificarsi (quindi a prendere le distanze dal gruppo) e a dire che, in realtà, ad esempio nel caso dell'Illusione della Verticale, se l'era immaginato che i due

segmenti fossero uguali. Ma, come sostiene argutamente Kanizsa (1991, 1997), immaginare, sospettare e quindi *pensare* è una cosa; percepire, *vedere* e quindi valutare un oggetto in base a come lo si percepisce è un'altra. Ed è questa seconda cosa che influenza con maggiore probabilità i nostri comportamenti, anche quelli al lavoro.

È proprio su questa discrepanza tra realtà fisica e realtà fenomenica percepita – tra la percezione delle cose e il sapere come stanno veramente le cose – che si inserisce una discussione su quali sono le relazioni esistenti tra percezione da un lato e valutazione dall'altro, tra realtà nel senso fisico e sociale del termine e realtà in senso psicologico.

Ed è questo tipo di discussione che può cominciare a minare le certezze, spesso dogmatiche, rigide, mai criticate o semplicemente messe in discussione, che i ragazzi possiedono su questioni anche cruciali della loro esistenza, questioni per cui spesso non esiste una soluzione unica o un unico modo di vedere, sentire e considerare le cose.

Un modo percettivamente ma anche emotivamente saliente di far vedere come l'apparenza degli oggetti possa modificarsi proprio sotto i nostri occhi – in seguito all'aggiunta o all'eliminazione di elementi – è quello di far costruire direttamente agli apprendisti la famosa *Illusione di Müller-Lyer* (cfr. Figura n. 4) a partire dalla Figura 1.

Figura 4 – *Illusione di Müller-Lyer*



Il modo con cui i due segmenti paralleli di uguale lunghezza vengono via via percepiti diversamente mano a mano che si aggiungono elementi (fino al percepito finale) è già sorprendente di per sé. Ma per meglio stressare l'idea che una cosa è *sapere* come stanno le cose (ovvero che i due segmenti paralleli sono uguali in lunghezza) e un'altra è come i due segmenti ci *appaiono*, si può fare la seguente simulazione.

Immaginiamo che i due segmenti paralleli della Figura 4 siano d'oro e che a noi venga chiesto di scegliere quello che preferiamo tenerci e portarci a casa co-

me regalo. Di solito questa simulazione viene seguita da una risatina e alla risatina seguono i dubbi e le perplessità. Alla fin fine tutti noi prenderemmo il segmento che ci appare più lungo e viene quindi valutato da noi come tale, anche se tutti sappiamo come stanno *realmente* le cose (ovvero che i due segmenti sono uguali): noi infatti tendiamo a fidarci dei nostri occhi e delle nostre valutazioni, soprattutto nel caso di oggetti così semplici come i segmenti. “E poi”, come qualcuno ha detto, “a prendere l’altro, quello *più corto*, resterebbe sempre il sospetto di essersi comportati come degli sciocchi e di aver perso l’occasione di arricchirsi un po’ più di quanto si è fatto. Meglio quindi non fare troppo i furbi e, a scampo di equivoci, prendere il segmento *più lungo*: mal che vada sarà uguale a quello *più corto*. Quest’ultimo invece non potrà in ogni caso essere più lungo dell’altro...”. Come dire: sono le nostre percezioni a influenzare il nostro comportamento, non quello che sappiamo a proposito della Müller-Lyer...

La parte sulle illusioni ottico-geometriche (che può comprendere anche un numero maggiore di esempi, qualora questo sia richiesto dalla situazione o si creino le condizioni per mostrare più “illusioni” di quelle viste fin qui) porta via un tempo variabile da gruppo a gruppo, ma si assesta di solito intorno al paio d’ore. Subito dopo, e per evitare che gli apprendisti pensino che i “trucchetti” loro mostrati siano possibili solo con immagini semplici e costruite ad hoc dai “docenti-maghi”, si passa a mostrare loro le cosiddette figure ambigue, come quella di Boring mostrata in Figura 5. Esse infatti sono più complesse e vengono vissute dalle persone come “più naturali” dei segmenti e delle figure geometriche viste in precedenza.

Figura 5 – Figura ambigua di Boring

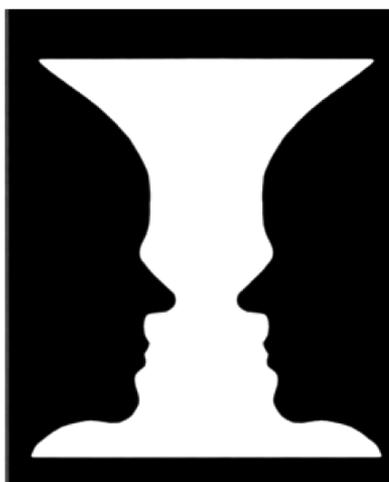


Proprio la figura di Boring, la quale prevede si chieda ai formandi di dire se vedono il volto di una vecchia o quello di una giovane, permette non solo di evidenziare come anche all'interno dell'aula vi siano fin da subito percezioni differenti (che potrebbero portare a conflitti), ma anche di stimolare i formandi affinché facciano vedere agli altri la soluzione percettiva non immediatamente accessibile (promuovendo e incoraggiando, in questo modo, condotte cooperative). Senza contare la sorpresa che accompagna la scoperta della presenza di due volti nella stessa immagine e l'alzata di tono o addirittura di entusiasmo che si ha all'interno dell'aula (la quale, lo ricordiamo, è composta da persone che si trovano lì non per propria scelta ma per un obbligo di legge di cui liberarsi quanto prima).

Due volti contemporaneamente compresenti in una figura statica sono un bel colpo al cuore ma soprattutto alla mente degli apprendisti. "Com'è possibile? Dove sta il trucco?". Il *Vaso di Rubin* mostrato in Figura 6 suscita ugualmente sorpresa e stimola riflessioni ulteriori, soprattutto se i docenti insistono nel sottolineare che non c'è nulla che cambi nella stimolazione, mentre ciò che viene visto - il percepito finale - può essere anche molto diverso da persona a persona. Chi ha ragione? Nessuno o tutti, in questo sta il punto. Il punto non sta nel porsi l'obiettivo di capire chi ha ragione e chi ha torto, ma come funziona la nostra percezione del mondo circostante e come questa percezione influenzi le nostre azioni, il nostro comportamento e la nostra comunicazione con gli altri.

Per questioni legate alla cultura generale, alla curiosità stimolata nei ragazzi e all'opportunità che essi siano persuasi che certi fenomeni non sono limitati a figure in bianco e nero, create appositamente dagli psicologi, in questa parte di intervento si può arrivare fino al punto di mostrare agli apprendisti immagini ancora più complesse e magari anche a colori, come quelle tratte da Escher o Salvador Dalì.

Figura 6 – Figura ambigua simile al Vaso di Rubin





6. Conclusioni

Scopo della formazione – si sente dire spesso e spesso lo si insegna – è il *cambiamento*. Cambiamento nel *sapere* (conoscenze, convinzioni, idee ecc.), nel *saper fare* (abilità, attitudini, capacità ecc.) e nel *saper essere* (atteggiamenti, modi di fare, comunicare ecc.) (Sartori e Rappagliosi, 2012; Sartori e Gatti, 2013).

All'interno del *saper essere* vengono annoverate anche tutte quelle caratteristiche del nostro funzionamento cognitivo, emotivo e comportamentale che riguardano le *competenze relazionali* (comunicazione con l'altro, capacità di instaurare rapporti, sensibilità interpersonale ecc.). Queste si basano sulla capacità di modulare i propri atteggiamenti mentali e i propri comportamenti sociali in relazione alle persone con cui si ha a che fare e ai contesti entro cui ci si muove, si lavora, si vive e ci si esprime. Tale capacità si basa su una flessibilità psicologica e un'adattabilità comportamentale che presuppongono la presenza nelle persone di convinzioni non troppo rigide e radicali, apertura mentale, curiosità e interesse verso le opinioni e i punti di vista altrui e non soltanto i propri (decentramento).

Le cosiddette illusioni ottico-geometriche e le figure ambigue costituiscono il materiale ideale per far sì che le persone in formazione entrino in una dimensione di dubbio su ciò che vedono, credono, pensano e dicono. E questo per tre ragioni:

1. sono immagini concrete, visibili, toccabili e persino costruibili dai formandi, il che favorisce una manipolazione che coinvolge più di un organo di senso (oltre ai processi cognitivi) e sottopone ai formandi dei pezzi di esperienza reale – non soltanto immaginata – con cui possono addirittura fare delle cose (si veda in proposito Sambin, 1989);
2. sono immagini che di solito piacciono anche da un punto di vista estetico (ci riferiamo in particolare alle figure ambigue e a quelle di Escher), al punto che più di un apprendista ci ha chiesto di poterle tenere e portare a casa, il che può essere visto come una sorta di "successo culturale";
3. sono immagini che si prestano a più di un'interpretazione pur senza avere la vaghezza di un'idea astratta, un pensiero filosofico (che può risultare anche troppo difficile per gli apprendisti di cui si parla in questo lavoro), l'aforisma di un artista o, peggio, teorie e spiegazioni portate avanti dai docenti a modo di lezioni frontali.

D'altra parte, sullo stato di "crisi" aperto dalle illusioni ottico-geometriche e dalle figure ambigue, nulla vieta che ci si possa inserire con qualche verso di poesia scelto ad hoc, qualche aforisma (come ad esempio "quello che io dico e quello che tu senti non sono sempre la stessa cosa") o qualche breve pezzo let-



terario (ad esempio quello tratto da *Il Piccolo Principe* e relativo al suo disegno del *serpente che mangia un elefante*, interpretato invariabilmente dagli adulti come un *cappello*) che consenta un passaggio verso temi più squisitamente emotivi, relazionali e sociali come gli stili di comunicazione passivo, assertivo e aggressivo.

Bibliografia

- CARLI R., PANICCIA R.M. (1999), *Psicologia della formazione*, Bologna, il Mulino.
- LEWIN K. (1935), *A dynamic theory of personality*, New York, McGraw-Hill.
- LEWIN K. (1936), *Principles of topological psychology*, New York, McGraw-Hill.
- LEWIN K. (1951), *Field theory in social science; selected theoretical papers*, D. Cartwright (ed.), New York, Harper & Row.
- KANIZSA G. (1991), *Vedere e pensare*, Bologna, il Mulino.
- KANIZSA G. (1997), *Grammatica del vedere. Saggi su percezione e Gestalt*, Bologna, il Mulino.
- ROGERS C. (1969), *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become*, (1st ed.) Columbus, Ohio, Charles Merrill, Excerpts.
- ROGERS C. (1970), *On Encounter Groups*, New York: Harrow Books, Harper and Row, ISBN 0-06-087045-1.
- ROGERS C. (1980), *A Way of Being*, Boston, Houghton Mifflin.
- SAMBIN M. (1989), *Parole come fatti. Il formarsi dell'esperienza clinica*, Padova, UPSEL.
- SARTORI R., GATTI M. (2013), *Game-based learning. Il ruolo del gioco nella progettazione di percorsi formativi*, Milano, LED.
- SARTORI R., CESCHI A. (2013), *Vocational guidance and economic crisis: Action-research with third-year students of a technical school for surveyors in Northern Italy*, Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies, 8, 173-202.
- SARTORI R., RAPPAGLIOSI C.M. (2012), *Orientamento, formazione e lavoro. Dalla psicologia alle organizzazioni*, Milano, LED.

Sitografia

<http://www.nuovoapprendistato.gov.it>